

公教育における「学校福祉」研究序説

—スクール・ソーシャルワークによる学校支援の可能性—

山 本 孝 司

1. はじめに

(1) 研究の背景

今日、学校教育の現場は、不登校、いじめ、暴力、非行、問題行動、教師への反抗、そして学級崩壊などさまざまな不適応を示す子どもたちの問題を抱えて苦悩している。こうした問題に、もちろん教育現場でも手をこまねいて観ていたわけではなく、様々な対策が講じられている。その対策としての児童・生徒への支援のアプローチは「相談にかかわるサービス」、「居場所にかかわるサービス」の二つの系列で展開している。前者に関しては、これまでのところ、生徒指導主事⁽¹⁾による教育相談やスクールカウンセラー（以下、SCと表記）による臨床心理相談などで対応してきている。平成7年度より文部省（現文部科学省）は、研究委託事業として公立小・中・高等学校にSCを導入しはじめた。初年度、全国の154校に派遣され、その後年々増加し、平成10年度には1,661校、そして平成14年度には約5,500校に配置されるに至っている。SCは、臨床心理士等の資格認定を受け、児童生徒の臨床心理に関して高度に専門的な知識と経験とを有する、いわば「心の専門家」とされる⁽²⁾。こうした動きと並行して、「適応指導教室」「相談学級」と呼ばれる、特に「不登校」の子どもを対象として学校内におけ

る子どもたちの居場所づくりも行われている。文部科学省の調査によると、このような取り組みは、「学校への適応」という視点で見たとき、少なからず成果を上げているといつてよい。

しかしながら、このような取り組みへの評価として、直接、不登校や非行の当事者に関わる専門職を求め、教育実践の目的を目先の問題解決に置いているとの見方もある。たとえばSCは、カウンセリングを主たる業務としているが、学校の自明性を不問にして、個々人の内面（心理）の病理性に焦点を当て解決を試みる姿勢は、結局のところ、学校制度の維持機能に与するものであり、問題を抱えている子どもたちの利益追求という点では二次的な目的になってしまっている、という指摘である⁽³⁾。

また「地域に開かれた学校づくり」というスローガンが掲げられ、学校現場で「連携」が叫ばれるようになって久しいが、相変わらず学校が主であり、学校教育のために地域や専門機関を一時的に利活用するといった姿勢では、「教育病理」の根本的な解決には至らないとの声もある⁽⁴⁾。

そうしたなか、今日、カウンセリングだけでなく、コーディネーター的役割も担う学校ソーシャルワーク（以下SSWと表記）の在り方に注目が集まりつつある。また、一方では学校教育にも精通したスクールサイコロジ「学校心

理」を専門とするスクールサイコロジストである「学校心理士」（学会連合認定資格）が最近浮上しつつある⁽⁵⁾。

とりわけ、義務教育段階を中心に、2007年度からは、全国の小中学校において「特別支援教育」が本格的に開始され、通常学級における発達障害児をはじめとする障害児童生徒に対する学校全体の支援体制が必要になってくる。校内委員会を設置しトップ（校長・教頭）が中心となり、障害児学級担当教員が、養護学校の専門教員の支援と協議（コンサルテーション）を得ながらコンサルティングしていく事例も出てくるようになる。この場合、通常学級担任、障害児学級（特学）担任、養護教諭、外部のSCや学校心理士による連携とマンパワーも必要であるが、地域活動や地域と学校との連携を図るCSW（コミュニティソーシャルワーク）機能を重視した「学校福祉」の専門家の養成が望まれてくるものと考えられる。

以上のことを踏まえて、本稿では、地域と学校との連携を図り児童生徒の学校生活を支援する「学校福祉」の可能性について、すでに他国においては制度化され、日本においてもNPO等民間の活動として始動しているSSWの実践理論の検討を通して探ることとする。

（2）考察の視点

わが国におけるSSWによる学校支援の可能性を考察するにあたって、具体的には次の手順により進めていきたい。まず、①今日における学校教育が抱える問題とその問題解決のための現行施策の援助方法について、特にスクールカウンセラー制度と関連づけて検証する。②その上で、カウンセリングに代わる福祉的視点を有

するスクールソーシャルワークの意義を探る端緒として、アメリカにおけるSSWの歴史および今日の動向を文献研究により考察し、③SSWの実践的手法の独自性について論じ、もってわが国の教育システムにおけるSSWによる支援の可能性を探りたい。

2. スクールカウンセラー事業の効果と課題

文部科学省の「平成18年度学校基本調査」によると⁽⁶⁾、平成17年度間の30日以上長期欠席者は、小学校5万9,000人、中学校12万9,000人の計18万8,000人。前年度より700人、0.3%増。このうち、不登校を理由に長期欠席している者が小学校23,000人、中学校10万人。小で600人、中で500人減り、4年連続して減少した。学生は対前年度比2.6%減、中学生は0.5%減少したとのことである。数字の上では、不登校児童生徒数はたしかに減少しているが、少子化の影響で、小学校児童数が1万人減の7,187,000人で25年連続減少、中学校生徒数が25,000人減の3,602,000人で20年連続減少という母集団となる全体的児童生徒数の減少（少子化）を考慮するなら、必ずしも減少傾向にあると楽観視できない状況である。特に、不登校の場合、登校しないことが多いことから物理的に学校や担任との関係が疎遠になることがある。しかし、この関係の距離に最も敏感なのは他ならぬ不登校をしている子どもであり、保護者である。深刻なのは、いじめや不登校が将来的には、「引きこもり」につながる事例が多いことである。

子どもたちの暴力に関しても深刻である。文部科学省の調査によれば、2005年度に公立の

小学校内で児童が起こした暴力行為の件数は、前年度より6.8%増の2018件で、統計を取り始めた1997年度以降、過去最多という結果になった。

こうした不登校をはじめとする子どもの変化の裏には、親の変化、親子関係の変化による機能不全家庭の増加、大人同士の变化、学校集団のダイナミックス（教員、児童生徒、PTAなどの集団力学）や地域社会の変化などがあり、学校と家庭、地域社会との連携をうまく機能させることが問題解決にとって必要であることは言うまでもない。

このような教育病理を背景として、1995年に「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」によってSC制度が発足した。当時文部省は「問題解決が学校だけの対応では困難であり、教育センター、児童相談所その他の専門機関に一部頼らざるをえない状況であるが、それらの活用にも制約があり十分とは言い難い。これらのことから、学校におけるカウンセリングなどの機能の充実を図ることが有効だと考えられ、高度に専門的な知識・経験を有するカウンセラーの活用効果等に関する実践的な調査研究を学校においても行い、もって児童生徒の問題行動等の解決に資する。」と述べていた。SCの業務としてあげられているのは、教師や保護者に対する子どもへの接し方についての助言・援助、子どもたちに対する相談などである。その他として、SCは、教員に対するカウンセリング技法についての研修活動、保護者に対する講演会、研修活動等を行う。

1970年代80年代から芽生えてきた学校や教師に対する非難と不信は、教員の資質向上の一環として、教育相談研修の促進する一方で、教

師ではなく専門的なカウンセラーという教育とは異質の原理を担う人材を学校の中に導入する動向を促した。SC制度は、こうした重奏構造のなかで本格的に開始された⁽⁷⁾。派遣校の推移については、平成7年度の154校から平成16年度には8485校へと大幅に拡大した。

SCの配置方式および勤務形態をみると、配置方式には①単独方式、②拠点校方式、③市町村の教育委員会に配置され、管轄区域内の学校を担当する方式の三つがあり、かならずしもひとつの学校に一人のカウンセラーが配置されるわけではない。勤務形態に関しても、①年間35週、月当たり32時間、週8時間という枠組で、（実際には週2日の勤務で1日当たり4時間）、②月当たり32時間、年間280時間（週当たりの回数は自由）とう二つの形態がとられている。

平成7年度の本格的開始からこのSC制度は様々な効果が認められている。たとえば文科省がまとめた「スクールカウンセラーの効果について」⁽⁸⁾のなかでは次のように記されている。学校全体の効果に関して、SCの助言により、家庭、関係機関との連携の下、学校全体で生徒指導に取り組めるようになった。児童生徒・保護者からみた効果に関して、SCが、教員と異なり、成績の評価などを行わない第三者的存在であるため、児童生徒が気兼ねなくカウンセリングを受けることができた。教員からみた効果に関して、SCの助言を受けることにより、児童生徒と接する際の意識が変わるとともに、児童生徒の様々な悩みに関し、適切な対応をとることができるようになった、というものである。従来の学校の閉鎖性に風穴をあけるという点では、教師以外の専門家が、たとえ非常勤という

形であるにせよ、配置されたことは、本事業は大きな意義があったと評価できる。それは学校のなかに多様な視点を取り入れていく可能性を提示したという意味合いにおいて、重要な効果をもたらしたとみなすことができよう。

しかし、こうしたSC配置には、勤務条件、教員との連携、学校教育上の位置づけなどの諸課題も残っている。なかでも勤務条件とのかかわりでは、スクールカウンセラーは相談室に待機し、受け身の体制で個別の相談に応じ、相談機能が役割分担になってしまっていることもまあり、子どもの発する救難信号を丸ごと受け止めることに失敗しているとの見方もある。加えて、派遣されたスクールカウンセラーと学校教職員との連携の困難さによって、学校全体でその子どもの抱える問題を解決するよう合理的且つ効果的なアシストができずにいるというケースも散見する。

このような問題は、一部はわが国のカウンセリングの発展そのものに帰因する。日本においてはカウンセリングに注目した時、それは主として非行問題への対応であり、治療的生徒指導の延長線上に位置づけられた形であった。当初は、「教師は教師であると同時にカウンセラーでもなければならない」という「教師カウンセラー論」が主流となって、教師の現任訓練の環境として「カウンセリング・マインドをもった教師養成」というスローガンの下で、地方教育委員会主導で「スクールカウンセラー養成」の研修会も組織的に開催された。その後、教師とカウンセラーは相互に異なる存在であることを確認したうえで、両者が相互に役割分担する「分業論」へと変化した。その意味で、今日学校に派遣されているカウンセラーの大部分を占

める臨床心理士も、本来的に学校カウンセリングを専門に行うよう養成されているわけでもない。その点では、アメリカにおいては、学校カウンセラー養成を目的とするプログラムを有する大学院があり、各州でその修了資格を有する者を学校カウンセラーとして採用するよう制度化されている⁽⁹⁾。臨床心理士として専門性を有志ながらも、学校カウンセラーとしての校内における位置づけが曖昧なことから、すべてではないにせよ、往々にして学校カウンセラーは特に学校内部の教員からすると「学校の外の人」というイメージが強い⁽¹⁰⁾。応急処置、対症療法的な手段として学校カウンセラー制度を活用するのであれば、教員とカウンセラーとの協働には困難がともない、十分な連携がはかれない。

以上は、支援のアプローチの問題であるが、支援モデルとしても学校カウンセリングは問題を有している。これら制度に効力をもたせるには、現行の学校組織および校内体制の見直しを含めた、学校をコミュニティとしてとらえた上での方法論が必要となってくる。

3. スクールソーシャルワークの起源

バーカー（Barker, R.L.）によるとSSWは、「生徒が学校にうまく適応し、問題解決のために学校、家庭、地域社会が連携・協力できるように支援するソーシャルワークのことである。学校ソーシャルワーカーは怠学、引きこもり、攻撃的な行動、反抗に対処することを要請され、身体的、情緒的、経済的諸問題により影響を及ぼそうと活動する、また、学校の教育方法や哲学を保護者と地域社会に対して説明を行う」⁽¹¹⁾とする。ここに述べられるようにスクールソー

シャルワーカー（以下、SSWrと表記）の仕事は、学校適応を前提としたすべての子どもの、心身の健全な保持のために、子どもならびに子どもの環境の中で起こる、社会的・経済的および情緒的・身体的諸問題をそれぞれ専門的な立場から、計画的組織的に解決する手だてを講ずることによって、教育条件のよりよい整備拡充をはかろうとする積極的な援助活動であるといえる。

制度としてのSSWは、前世紀はじめのアメリカにおいて誕生し⁽¹²⁾、これまでに北欧諸国やドイツ、オーストリアなど十カ国以上で制度化された。アメリカでは、連邦法で学校区に子どもが必要とする医療関係以外のサービスを提供するよう義務づけられており、すでに一万人以上が活躍しているという。すでに80年代にSSWをいち早く導入したアメリカにおいては、サンドバーグ（Sandberg）が「子どもの家庭や……地域に関わるために訓練された専門家としての見識を備えた専門家は学校には他にいない」⁽¹³⁾と述べ、虐待を受けた子ども、慢性的に問題行動をとる子どもに関わるために、SSWの積極的活用を提唱している。このようにすでに諸外国においてSSWは制度的に市民権を得ているといつてよい。パートレット（Bartlett）によると、もともとSSWは、ソーシャルワーク実践の専門化した一つの領域であり、その実践には次のような特徴があった。すなわち（1）中心となる問題、（2）系統だったサービスシステム、（3）知識の体系、（4）社会的文化的態度、（5）関わる人特有の反応と行動、である。

日本においては山下英三郎氏が1986年に提唱し、1999年には山下氏らによって日本スク

ールソーシャルワーク協会（SSWA）が設立された。以来同協会は、埼玉県所沢市教委の委嘱を受け、SSWの考えに基づいた活動を続けている。その後、に兵庫県赤穂市（1999年）香川県（2001年）、大阪府（2005年）、滋賀県（2006年）、そして今年度（2007年）からは、熊本県の二教育事務所にSSWr配置され、試験的にはあるが全国的に制度的展開がみられる。

SSWはソーシャルワークの一領域であるが、「ソーシャルワーク」は、従来、わが国においては社会福祉事業に位置づけられ、児童相談所の児童福祉司に代表されるようにケースワーカーとしての仕事が一般的で、教育とは分離されてきたという経緯がある。ここでいうSSWrも、本質的にケースワーカーであるが、同時にスーパー・バイザーとしての性格も有している。したがって、ケースワークを主として扱いつつも、SSWrは、学校を基盤にし、子どもの生活の質を高めるための福祉支援システムであり、家庭・教師・友人や地域など、子どもを取りまく人々と広くかかわりながら活動するのが特徴である。今日の学校教育は、すでに見てきたように、多様な問題点を多かれ少なかれかかえているのであって、教育と福祉の二つの機能を結びつける必要が生じている。

アメリカにおける教育と福祉との機能を結びつける試みは、歴史的にたどっていくと、ジェーン・アダムス（Jane Addams, 1830-1935）とデューイ（John Dewey, 1859-1952）の思想実践から影響を受けている部分が少なくない。学校におけるソーシャルワークの先駆的存在であるジェーン・アダムスのハルハウス（Hull-House）における活動は、デューイの思想およ

び実践に影響を及ぼし、それが彼のコミュニティを基盤にした学校教育の促進へとつながっていった。

特にデューイにとって教育とは、環境を手段として展開される間接的なものである。子どもの成長にとって、他者の行動は不可欠の条件でもあり、社会活動は、まさに他者の行動によって基準を与えられる。子どもが共同社会における活動に参加するとき、彼は他者の行動に一致するように行為するだけでなく、自己のなかに社会的思想、感情を形成していく。子どもと環境とのかかわりを、当時の教育界にあってデューイほどその意義を強調した人物はおそらくいない。子どもは、ひとりその個人に秘められた萌芽としての成長可能性を開花させていくのではなく、共同体のなかにあって、他者との物理的・精神的相互作用を経て、人間を形成していく。このようなデューイの成長観は、社会と子どもとの有機的連関を読み解く上で、非常に示唆的である。

このように起源を遡れば、SSWはセツルメント運動⁽¹⁴⁾へとつながっているのであるが、セツルメント運動のなかでソーシャルワーカーたちは、学校が子どもたちの現在や未来の生活に関心を持つ必要性を訴えていた。オッペンハイマー（Oppenheimer）によると⁽¹⁵⁾、学校教育に対するセツルメントの影響のうち、特に「用いられた手法と、学校のなかに交流センターを作るという二つの点で」とても強かったとみなす。

4. スクールソーシャルワークの視点・方法

(1) 視点

近年、導入されたSC制度は、学校外の専門家によって相談機能が担われるとはいえ、基本的には従来の学校制度を維持する機能をそれ自体が包含している。したがって、基本的な構造は、従来の生徒指導や学校教育相談などの方法論を踏襲しているといえよう。その目的論においては、個人の内面に焦点を当て、その変容をもって解決とみなされる。しかし、今日学校が直面している問題に対しては、新しい枠組みによるアプローチが求められる。その可能性が、学校教育において福祉的視点に立ったエコロジカル・アプローチ⁽¹⁶⁾によるサービスを提供することを企図したSSWの実践であろう。「技法の基盤は広いが、学校に関してより具体的であるSSWには新しい動きがある。……個人とシステムの双方の変化を指向する努力を統合することである」⁽¹⁷⁾とコンスタブル（Constable）が言うように、SSWにおいては、問題を個人の内面に求めるのではなく、個人と彼らを取り巻く周囲の種々の環境的要素との絡み合いによって生じるとする考え方に立脚している。したがって、当事者対応だけでなく、地域の中での家庭に対する支援、子どもの周囲の学校との情報のあり方、福祉教育（社会資源の活用など）を踏まえた地域社会も変革の対象として想定される。このように当事者対応だけでなく、人と環境との交流に着目するソーシャルワークは、家庭と学校、地域間のダイナミックな交流に焦点を当て、人と環境の双方に変化をもたらすよう模索することになる。したがってSSWrの活

動は、個々の問題のある子どもに焦点を当てるのではなく、学校環境内のシステムの間で生じる社会的交流の幅に焦点を当てることにより、個人的なマイクロシステムからメゾシステム、そして制度的なマクロシステムまで網羅することが期待される。

(2) 実践方法

SSWの方法における特徴は、「アドボカシー」(advocacy)と「アウトリーチ」(reaching-out)のという二つの援助方法に集約される。

ミケルソン (Mickelson, J.S.) は、アドボカシーを「ソーシャルワークにおいて、アドボカシーとは社会正義を保障し維持する目標から、個人やグループ、地域のために直接代弁し、擁護し、介入し、支援し、または一連の活動を進めていく行為をいう。個人やグループ、地域に対して環境の変化をもたらす介入が必要であるときは、ソーシャルワーカーはパワーの増強ができない人たちのためにアドボカシーする義務がある。アドボカシーの目標は、変化をもたらすことである。」⁽¹⁸⁾と定義しているが、アドボカシー活動自体は、古く、先述の19世紀のアメリカにおけるアダムズらによるセツルメント運動にまでその起源を遡ることができる。アダムズはハルハウスにおいて、児童労働に対する児童のアドボカシーを行っていた。ハルハウスはシカゴ市のスラム街で貧困や児童労働、健康・衛生の問題に取り組み、個別的な取り組みはもちろんのこと、不当な労働条件や児童労働による疾病調査の公表等を通して、社会改革の一環として組織的運動を展開した。19世紀当時、学校抱える問題のうち不就学の問題は「児童労働の問題と表裏一体であった。」⁽¹⁹⁾子どもの稼

ぎを当てにする親、安い賃金の雇用を望む雇用主により、子どもたちの教育を受ける権利は保障されずにいた。セツルメント運動のなかでアダムズは「個人の困難をとりあつかうためには、その人の生活、習慣を全体として考慮しなければならないこと、個々別々のケースを他の関連を考えないであつかうと失敗することが多いということを教えられたのである」⁽²⁰⁾。

SSWの実践方法としてもう一つ特徴的なのが、アウトリーチの援助である。これは「出向援助」とも訳されるソーシャルワークの手法であるが、サービス提供者が利用者のところに向向いていって問題解決に努める援助である。教育相談室に待機していることの多いSCのように受け身の体制（児童生徒個別対応）で相談に応じるのではなく、悩みを抱えた児童に能動的に働き掛け、教員や保護者、地域と密接な連携を取りながら、問題解決を図ることなどがSSWの特徴である。この点に関して、SCとの違いを山下は「スクールカウンセラーがインドア的な活動が多いのに対して、『スクールソーシャルワーカー』はアウトドア派だ」⁽²¹⁾と述べる。今日すでに学校カウンセラーによっても問題のある児童生徒の家庭訪問がなされ、「アウトリーチ」という援助方法を取り入れている場合もある。

5. SSWにおける地域福祉 (CSW) 機能の必要性

それでは、エコロジカルな視点による援助の在り方とは、具体的にはどのように展開されるのか。それについてジェーメイン (Germain) による次のような記述がある。「ある都市部の学校のソーシャルワーカーは、親と学校の連帯

の弱さが子どもたちのいろいろな問題を増加させる原因となっているので、その問題の改善に取り組んだ。彼女は校長を説得し、使用されていない部屋を、毎朝子どもを送ってくる母親たちが立ち寄れるようなラウンジにした。その部屋を観葉植物で飾り、コーヒーとドーナッツを用意した。一人ひとりの母親が歓迎されて、大切にされていると感じられるように配慮したので、まもなく常連ができ、彼女らは、休息、暖かさ、学校側の注目等を期待するようになった。しばらくしてソーシャルワーカーは、親のグループを二つに分け、単身の親が過酷な環境で限られた予算生活を送りながら抱くようになったニーズや課題を話し合う集会の場にすることができた。この過程で母親たちは相互援助システム、意見交換、情報源、社会的サポートといったものを獲得していった。ソーシャルワークの介入を通じて、母親たちの力量は強化され、また学校の『応答性』も高められた。⁽²²⁾ ジャーマインは、学校におけるソーシャルワークを「複雑な力の交流領域」と規定している⁽²³⁾。それは、学校のもつ性質の複雑さに由来することからきているのであるが、そうした場における活動も様々な力に晒されなければならない。そもそもソーシャルワークには地域福祉の専門的援助技術であるコミュニティ・ケア、社会制度およびサービスの創設・改善・維持を目的として行政に働きかけるソーシャル・アクションといった社会福祉援助技術がある。その点、SSWは前者の地域福祉の機能をいかした援助活動に重点を置く必要がある。

しかしながら、今日コミュニティの解体により、地域福祉の基盤となる地域社会が機能不全に陥っていることは、あらためて指摘するまで

もない。日本の地域社会は、元来農村などを中心に共同作業による相互扶助が前提となる社会として形成されてきた。したがって、農業を生産の基盤とした戦前の多くの地域社会とは、イコール農村での生活であり、伝統的な村落共同体を前提とした個人よりも集団を意識した共同性である。その点、個人が意識的に参加することを条件とする欧米のコミュニティの観念とも異質である。少なくとも、こうした日本的な地域社会は生産にかかわる社会構造の変化により、その機能を弱めてきている。

奇しくも、近年の文部科学省の答申、報告書には、家庭や地域に言及する内容が増えている。平成18年12月に改正された教育基本法のなかでも、第10条、第13条において、それぞれ家庭および地域の教育的役割の項目が新たに設けられ、その責任が強調されている⁽²⁴⁾。「教育」といえば、まず学校ありきで、従来であれば学校教育の問題としてのみ扱われてきた問題も、今日では家庭や地域を含めたより広い領域の問題として語られるようになっている。

2007年度からは、全国の小中学校において「特別支援教育」が開始され、通常学級における発達障害児をはじめとする障害児童生徒に対する学校全体の支援体制が必要になってくる。今後、校内委員会を設置しトップ（校長・教頭）が中心となり、障害児学級担当教員が、養護学校の専門教員の支援と協議（コンサルテーション）を得ながらコンサルティングしていく事例も出てくるようになるだろう。この場合、通常学級担任、障害児学級（特学）担任、養護教諭、外部のSCや学校心理士による連携とマンパワーも必要であるが、地域活動や地域と学校との連携を図るCSW（コミュニティ・ソーシャルワ

ーク）機能を重視した「学校福祉」の専門家の養成が望まれてくるものと考えられる。特に通常学級に在学する「軽度発達障害児」は、社会的認知度が現在でも低く、地域の無理解や校内での「いじめ」に遭遇しやすいので、学校を中心に校外の地域社会に対する情報開示が必要となり、そのことを理解し学校教育を熟知したうえで地域福祉の支援できる人材としての「学校福祉士」が求められよう。

従来のような学校文化に支配的な強力で専門的なリーダーシップの下での生徒指導において「つながる」という文脈は、学校があくまで主であり、家庭その他の地域の機関を一時的に活用するという意味合いが強かった。鈴木が指摘するように⁽²⁵⁾、「『連携』とは、二者あるうちの一方、あるいは双方がつながり、場合によっては力関係や先行する立場として他方を引っ張るという構造がある」のに対し、コーディネートとは、「つなぎ調整することと、同位、等位、対等にすることといういいがある。つまり、二者、あるいは三者を対等にするという価値倫理的基準が働く」のであり、今求められている「つながり」は、二者の間に立って、まさに接着剤の役割が果たせる立場に位置づいておこなう行為である。このような意味で、コーディネートという機能を強調するならば、こうした「つながり」を調整し、学校、家庭、地域の複数の領域の課題を同時に克服するという視点をもった役割が求められる。こうした役割を十分に機能させるには、本稿で述べた、エコロジカル・アプローチによるアドボカシーおよびアウトリーチが非常に重要な鍵となってくると思われる。

6. 今後の展開

以上、本稿では現行のSC事業の検討、アメリカにおけるSSWの動向とその実践理論の独自性について考察することを通して、SSWによる学校教育支援の可能性について探ってきた。

そのなかで、今日の学校の抱える問題に対処するに当たっては、福祉的な視点に立った援助が必要となることを確認した。問題を子どもの心理面に求めるミクロな視点も必要であるが、学校と家庭と地域といった生態学的にみるマクロな視点でとらえ、それぞれをコーディネートし、環境に働きかけていく役割が必要である。この役割をSSWの社会福祉援助技術に期待するのであるが、そのなかでも今回は、SSWがCSWの機能を備えることの必要性を提案した。今後は、学校と地域社会の連携状況の現状把握としての質的研究と学校情報を基盤にしたCSW実践へと進めて行き、「学校福祉」の機能をより精査し現在の学校問題の解決に役立てられる地域福祉の支援を中核にした「学校福祉」を提案していきたい。

注(1)「学校教育法施行規則」(第52条の2)では「生徒指導主事は、校長の監督を受け、生徒指導に関する事項をつかさどり、当該事項において連絡調整及び指導、助言に当たる者である。」と規定され、主な役割として、(1)生徒指導を組織的・計画的に運営する、(2)生徒指導に関して全教職員間の連絡調整に当たる、(3)児童生徒理解や問題行動などの専門的な知識・技術に関して指導・助言を行う、(4)必要に応じて、家庭および関係機関等との連携を図る、等があげられている。

(2) スクールカウンセラーの資格要件としては、
①財団法人日本臨床心理士資格認定協会の認定

- に係わる臨床心理士, ②精神科医, ③心理学系の大学教授, 助教授, 講師 (非常勤は除く), ④その他, スクールカウンセラーに準ずる者 (心理臨床業務又は児童生徒を対象とした相談業務について一定の経験を有するもの) を配置することも可としている。(文部科学省「教職員配置等の在り方に関する調査研究協力者会議 参考資料12『スクールカウンセラーについて』」)
- (3) 山下は, スクールカウンセラー制度のもつこうした現行の学校システムを維持する姿勢が, 生起する問題の根本的な解決を先延ばしにする機能を果たすと述べる。(山下英三郎『スクールソーシャルワーカー学校に於ける新たな子ども支援システム』, 学苑社, 2003年, pp. 48-49.)
- (4) 鈴木庸裕「学校と地域をつなぐ一つなぐ方法とその担い手の役割」『生活指導』2004年12月号, 明治図書, pp. 42-49.
- (5) アメリカでは, 学校心理学を基盤とした援助専門職としてスクールサイコロジストが存在し, LD, AD/HD, その他の障害或る児童生徒の特殊教育において, 個別的な教育プログラムをたてていくうえで, 心理学学習面の様々な検査を実施し, 児童生徒や保護者, 教師への援助サービスを行っている。一方において, アメリカでは, カウンセリング理論や臨床心理学を基盤とするスクールカウンセラーも存在する。スクールカウンセラーはカウンセリング, ガイダンス, コンサルテーション, コーディネーションなどを通して, 主として中学校, 高校で生徒の履修科目の選択を援助し, 進路指導・進路相談, 職業指導などのガイダンスを行っている。
- (6) 文部科学省 HP (http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/main_b8.htm) 参照。
- (7) 学校におけるカウンセリングへの関心と取り組みは, 95年の本格的開始の前にも存在した。たとえば1963年当時文部省はカウンセラー制度設置の予算要求を大蔵省に行っているし, 同時期に出された「生徒指導の手引き」には, 「カウンセリング」という言葉はつかわれていないものの, カウンセリング理論を意識した内容が記されている。
- (8) 文部科学省「教職員配置等の在り方に関する調査研究協力者会議 参考資料12『スクールカウンセラーについて』」
- (9) 今村裕・上地安昭「日本のスクールカウンセラーの導入に関する課題と展望—米国のスクールカウンセラー制度と比較して—」, 『生徒指導研究』第7号, 兵庫教育大学生徒指導講座, 1996年, pp. 22-23.
- (10) この点に関して「学校臨床心理士のためのガイドライン」には, 「学校臨床心理士は現場教師が行っているカウンセリング活動を援助こそすれ, 代換しようとするものではない」と記しあくまでも学内における補佐的な役割を明確にしようとしている。
- (11) Barker, R.L., *School Social Work, The social work dictionary* (3rd ed.), Washington, D.C.: NASW Press, 1995, pp. 335-336.
- (12) はじめて学校教育制度のなかにスクールソーシャルワークが予算かされたのはニューヨーク・ロチェスターで1913年のことである。それに先だって1906年から, ハートフォード, ボストン, ニューヨーク・シティーでは, 外部機関が学校の生徒たちにソーシャルワークサービスを提供していた。
- (13) Andberg, D.N., *Chronic acting out students and child abuse: A handbook for intervention*. Lexington, MA: D.C. Heath, 1987, p. 131.
- (14) セツルメント運動をアメリカにはじめて導入したのは1886年のスタントン・コイツの隣人ギルドであり, その3年後にアダムズのハル・ハウスが開設される。
- (15) Oppenheimer, J., *The Visiting Teacher Movement, with special reference to administrative relationships*, 2ed ed. New York: Joint Committee on Methods of Preventing Delinquency, 1925, p. 2.
- (16) エコロジカル・アプローチは, 元々, 生態学および生命体と環境との間の交流に関する研究に基づいて提出された。「生態学は, 環境との絶え間ない交流における人間 (およびすべての生命) の進化論的適応観に依存している。活動の隠喩として, エコロジカルな視点は, 人類とわれわれが暮らす物理的および社会的環境の双方に, この交流の内容と結果に対する洞察をもたらしてくれる。」(Germain, C.B., *Ecology and social work*, In C.B. Germain (Ed.), *Social work*

- practice: People and environment, New York: Columbia Univ. Press, 1979. p. 7.)
- (17) Constable, R.T., Toward the construction of role in an emergent social work specialization, *School Social Work Quarterly*, 1, 1979, p. 140.
- (18) Mickelson, J.S., Advocacy. In *Encyclopedia of Social Work* (17th). Washington, DC: NASW Press, 1977, pp. 867-868.
- (19) 笠原克博『初期デュイ教育思想の課題—1890年代の社会改革運動との関連—』法律文化社, 1989年, p. 169.
- (20) ジェーン・アダムズ (柴田善守, 1969)『ハル・ハウスの20年—アメリカにおけるスラム活動記録』岩崎学術出版社, pp. 120-121.
- (21) 「授業中も巡回, 指導『SSW』を独自に配置—メンタルケア充実へ—千葉大附属小 フットワークが身上一」日本教育新聞 (2003年2月28日 17面)
- (22) ジャーメイン, C.B.他・小島容子編『エコロジカル・ソーシャルワーク／カレル・ジャーメイン名論文集』, 学苑社, 1992年, pp. 138-139.
- (23) Germain, C.B., Review of Social work services in schools, *Social Casework*, 68, 1987, p. 510.
- (24) 第十条では, 第1項において「父母その他の保護者は, 子の教育について第一義的責任を有するものであって, 生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに, 自立心を育成し, 心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする。」とし, 第2項では「国及び地方公共団体は, 家庭教育の自主性を尊重しつつ, 保護者に対する学習の機会及び情報の提供その他の家庭教育を支援するために必要な施策を講ずるよう努めなければならない。」と規定している。また, 十三条第1項においては「学校, 家庭及び地域住民その他の関係者は, 教育に於けるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに, 相互の連携及び協力に努めるものとする。」とし, 教育に関する相互の連携を促している。
- (25) 鈴木庸裕「学校と地域をつなぐ—つなぐ方法とその担い手の役割」pp. 47.